

4. CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS E LINGUAGENS ESPECIALIZADAS. PARA UM ENTENDIMENTO DA COMPLEXIDADE DA APRENDIZAGEM LEITURA¹

Íris Suzana Pires Pereira

Introdução

A principal finalidade deste capítulo é a de partilhar com pais, educadores, professores e outros profissionais que leem com e para as crianças um entendimento da complexidade do processo de leitura. É um entendimento centrado na noção de *linguagens especializadas* e nas implicações do reconhecimento dessa noção para a aprendizagem da leitura.

Em primeiro lugar, defende-se a ideia de que a leitura de textos é um processo de construção de significados que implica o uso de linguagens especializadas, definidas como desenvolvimentos culturais, historicamente motivados, da linguagem mais vernacular. A noção de linguagens especializadas é ilustrada com três textos, através de cuja análise se procura evidenciar algumas das dimensões mais relevantes para a compreensão dessa noção. Esta é a parte mais extensa deste capítulo.

Argumenta-se, de seguida, que as linguagens especializadas com as quais se constroem os textos são um poderoso fator de complexidade do processo de leitura. Relaciona-se o nível de construção de significados que um indivíduo obtém através da leitura de um texto com o nível de desenvolvimento da sua capacidade linguística especializada e, em conformidade com essa ideia, defende-se a necessidade de promover a apren-

¹ Este texto foi escrito com apoio de fundos nacionais providenciados pela FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projeto PEst-OE/CED/UI1661/2011 sedado no CIEd (Centro de Estudos em Educação) da Universidade do Minho, Portugal.

dizagem dessa dimensão linguística especializada para promover a aprendizagem da leitura.

Por fim, questiona-se o tratamento que a escola e a investigação sobre a leitura e sua aprendizagem em contextos educativos têm sido capazes de dar a este assunto, discutindo o lugar do desenvolvimento do conhecimento das linguagens especializadas no currículo de língua portuguesa e destacando muito particularmente a ambiguidade da noção que mais se lhe aproxima, que é a de “língua padrão”.

Construção de significados e linguagens especializadas

A leitura é um processo de construção de significados que faz uso de dimensões especializadas da linguagem verbal. *Processo de construção de significados e linguagens especializadas* são, portanto, conceitos fundamentais no entendimento do conceito de leitura que é explorado neste texto.

Em termos muito gerais, “construir significados” pode ser definido como a representação mental de saberes que cada um faz para si. Construir significados significa “aprender”, redundando em “aprendizagem”, que, quando interiorizada, constitui o “desenvolvimento cognitivo” de cada um (Vygotsky, 1979, 1995).

A linguagem verbal é o instrumento mais poderoso de construção de significados de que o ser humano se serve (Vygotsky, 1979, 1995). É um instrumento universal (todos os seres humanos fazem uso da linguagem verbal, independentemente da sua cultura), embora o ser humano tenha desenvolvido outras linguagens de que se serve para construir outros tipos de significados (linguagem matemática, musical, pintura, etc.). Desse modo, a aprendizagem da língua da sociedade a que cada indivíduo pertence é fundamental para a apropriação do conjunto dos conhecimentos cuja interiorização, em contexto escolar e fora dele, antes, durante e após o período escolar, lhe proporcionará o acesso à participação efetiva, ativa e interventiva, no seu grupo social. A construção das aprendizagens através da linguagem verbal tem, portanto, início muito antes de as crianças iniciarem a aprendizagem da leitura.

A construção de significados verbais vai-se instalando na mente dos bebés e das crianças pequenas com a linguagem vernacular que cada criança desenvolve para si. É muito importante reconhecer que o desen-

volvimento dessa linguagem está diretamente ancorado numa faculdade mental inata (Chomsky, 1965), que conduz natural e espontaneamente a aquisição da linguagem e que tem, durante a infância, o seu período crítico de funcionamento (Lenneberg, 1967). É ainda importante reconhecer que o desenvolvimento dessa linguagem vernacular é profundamente influenciado por outras características universais da mente humana, como, por exemplo, a “narratividade” (Bruner, 1988) e o desenvolvimento da “teoria da mente” (Perner, 1994; Baron-Cohen, 2005), entre outros, e que aqui são referidas por serem de interesse no decurso deste capítulo.

Com efeito, a narratividade é um universal da mente humana muito diretamente implicado na construção e partilha de “mundos com sentido”, quer dizer, de relatos e descrições temporal e causalmente estruturados; e a estruturação dessas sequências temporais de eventos depende também e muito crucialmente do desenvolvimento da teoria da mente, que emerge naturalmente por volta dos três/quatro anos de idade, e que é fundamental no reconhecimento e atribuição das intenções, desejos, propósitos às entidades implicadas nos eventos relatados, quer sejam reais quer ficcionais.

A rapidez com que a ferramenta linguística se desenvolve até aos anos da escola e a complexidade de todos os significados que as crianças constroem para si através da linguagem têm, pois, uma explicação biopsicológica. Contudo, estes fatores não atuam sozinhos, até porque cada criança apresenta um desenvolvimento linguístico diferente, ou, em casos muito extremos, a linguagem pode nem sequer desenvolver-se se a capacidade inata não for “alimentada”. Assim, o desenvolvimento da linguagem vernacular é igualmente dependente de um mecanismo social de apoio (Bruner, 1986), dado pelo contexto linguístico em que a criança se insere. É esse mecanismo o principal responsável pela variação na capacidade linguística que as crianças mostram à entrada na escola (Hage, Resegue, Viveiros, & Pacheco, 2007).

A linguagem vernacular serve essencialmente uma atuação linguística básica, caracterizada pela construção de significados (portanto, de aprendizagens) informais sobre o mundo imediato que rodeia as crianças na infância, decorrentes da procura da satisfação das suas necessidades vitais e curiosidade naturais (Hasan, 2001, 2002). Todavia, quando as crianças começam o percurso escolar, este estado de coisas altera-se muito consideravelmente. Apesar de o mundo não mudar, muda muito *o que aprendemos sobre ele*.

De facto, o conjunto de significados começa a especializar-se visível e progressivamente com a entrada para a escola. Aí se começa a contactar

sistematicamente com os desenvolvimentos culturais, traduzidos na configuração imparável de novos significados, cada vez mais especializados, sobre o mundo que nos rodeia: descrições e classificações, explicações e discussões, progressivamente mais abstratas, nas múltiplas ciências; elaborações, cada vez mais simbólicas, sobre as complexidades da realidade humana, na literatura; ou os mais diversos regulamentos que condicionam a nossa vida social, para dar apenas alguns exemplos. São esses significados que se aprendem na escola, são esses significados que os textos que se leem representam para assim ajudarem as crianças a interiorizá-los.

Contudo, não são apenas os significados que mudam nos contextos de escolares de aprendizagem: muda também a linguagem que é usada para os representar. Essa nova forma linguística não é apenas constituída pelo código (escrito) de representação dos significados: ao mudarem os significados que se constroem na escola, muda também a linguagem que é usada para os construir, que se torna, também ela, especializada em várias dimensões. Essa outra linguagem que está associada ao conhecimento especializado é *a linguagem especializada*. Intuitivamente, qualquer pessoa escolarizada percebe que os significados especializados são representados por uma linguagem singular: sabe que, na escola e na vida social especializada, não se usa a mesma linguagem que em casa e com os amigos; e o professor, em particular, apercebe-se muito frequentemente de que as crianças estão longe de dominar esta linguagem, quando, por exemplo, escrevem como falam e/ou têm dificuldade em se expressar oralmente perante os colegas quando apresentam à turma o seu trabalho.

A linguagem especializada é uma realidade plural porque, na verdade, as linguagens especializadas são tantas quantos os domínios socio-culturais da atuação linguística em que as crianças terão de aprender a construir significados. As linguagens especializadas são, pois, uma consequência inevitável do desenvolvimento histórico-cultural das comunidades humanas (Halliday, 1978; Hasan, 1985; Halliday & Martin, 1993): a linguagem humana não começou por ter todas as dimensões especializadas que hoje apresenta; pelo contrário, foi-se adaptando às necessidades de significação criadas pela própria história humana.

Os textos seguintes² ilustram a noção de *linguagens especializadas*, assim como o conceito de atuação linguística especializada associado à utilização dessas linguagens para construir significados; além disso, ilus-

² Devo a Mafalda Mendes a primeira discussão em torno destes textos.

tram também a forma como as linguagens especializadas se distinguem da linguagem que domina na vida das crianças antes de iniciarem o percurso escolar. Têm um assunto em comum (as borboletas), mas os *significados* veiculados em torno desse assunto são muito díspares (trata-se, na verdade, de textos situados em diferentes dimensões culturais, sendo relevantes em diferentes contextos sociais). Por conseguinte, é também díspar *a linguagem usada para os representar*. Uma análise comparativa permite a identificação desses diferentes significados e a identificação de algumas dimensões das linguagens especializadas usadas para os representar.

Significados

O texto *A metamorfose das borboletas* é a letra de uma canção que acompanha um vídeo da série infantil brasileira *Cocoricó*³ e é o texto mais marcadamente vernacular dos três. Não é para ler, mas não deixa de ser para aprender: as crianças constroem significados através deste texto, embora também das imagens e dos sons que acompanham o vídeo.

As personagens, que na série infantil são animais de curral, relatam a sequência temporal de eventos da vida da borboleta que observam no mundo real. É um texto destinado a promover a construção informal de alguns saberes culturais sobre o mundo (por exemplo, fala-se de *metamorfose*), sobretudo em contextos pré-escolares.

³

<http://www.lyricstime.com/cocoric-a-metamorfose-das-borboletas-lyrics.html>
(acedido a 5 de outubro de 2013).

TEXTO 1 – *A Metamorfose das Borboletas*

Assim como nós
 Que nascemos do ovo
 A borboleta
 Nasce também
 Só que o ovo dela
 É bem pequenininho
 Também pudera
 O filho dela é bem menor do que um pintinho
 Có có có có có
 Có có có
 – bão, vamo contá a história da borboleta, né?
 – vamo lá
 Toc toc
 A borboleta
 Põe o ovo numa folha
 E vai embora
 E vai embora
 O ovo fica lá
 Lá lá lá lá lá
 O ovo fica lá
 Passa o tempo
 E lá de dentro do ovo
 Sai uma lagarta
 La la la la garta
 Sai uma lagarta
 – quer dizer que a lagarta nasce do ovo da borboleta?
 – é, mas não parece filha dela não... não tem asa, tem um monte de perna,
 É peluda, diferente, né?
 – é, o pintinho é mais parecido com a gente né...
 – é, tem duas pernas, um bico, e é mais bonitinho, né...
 – faz piu piu piu...
 – piu piu piu
 – bão, vamo voltá prá lagarta, faz o toc toc aí
 Toc toc
 La la la lagarta
 Sai uma lagarta
 Já sai já sai
 Com fome e come
 E come a casca do ovo
 E anda e anda
 E come e come
 E acha tudo gostoso

Có có có có
 Có có
 E acha tudo gostoso Um dia a lagarta resolve
 Se pendurar
 Troca de pele, joga as pernas fora
 Fica que nem um pacotinho
 Até o nome ela muda
 Pupa pupa pupa
 Lagarta vira pupa
 – e ela fica lá dentro do pacotinho?
 – fica uai, parece um drops, toda embrulhadinha...
 – esperta heim...
 – vamo abrir o pacotinho...faz aí o toc toc
 Toc toc
 E quando o pacotinho se abre...
 Sai a borboleta
 Toda dobradinha
 Força borboleta!
 Estica estica estica estica as asas
 Bor bor bor boleta
 Vai de flor em flor
 Bor bor bor borboleta
 Tem de toda cor
 – bom, mas pera um pouco, quer dizer que borboleta e a lagarta são o mesmo bicho?
 – é...com uma metamorfose no meio!
 – ih... agora complicou...acho melhor agente subir o tom...vamo lá...
 Toc toc toc
 Um dia a borboleta
 Pousa numa folha
 E põe ovo, e põe ovo, e
 Toc toc toc
 A história começa de novo
 Na natureza
 As histórias são assim
 Voltam pro começo
 Quando chegam no fim.

(Composição: Hélio Ziskind)
<http://www.lyricstime.com/cocoric-a-metamorfose-das-borboletas-lyrics.html>

Nos dois outros textos (Textos 2 e 3), são muito diferentes os significados representados e o tipo de prática social a que se destinam, claramente mais “especializado”.

A intenção do autor do texto *A borboleta com asas de vento* é complexa dado que relata a história de uma borboleta ficcionada para, através dela, simbolizar um outro significado oculto (Hasan, 1985). O que está aqui a ser oferecido ao interlocutor não é o tipo de significado objetivo que encontramos no primeiro relato (Texto 1); há uma interpretação de um facto da vida humana. É a linguagem mais poética que sustenta a construção desses outros significados:

TEXTO 2 – *A Borboleta com asas de vento*

No princípio havia um casulo
e era branco, bonito, leve,
quase transparente.
Dormia lá dentro, a sono solto,
uma borboleta com asas de vento.
O casulo era a sua casa
e a sua cama, o seu segredo
e o seu abrigo. Ali,
naquela brancura que parecia ser
de algodão de nuvem, sentia-se
forte e segura
e se alguma sede tinha era de luz,
se alguma pressa a agitava
era de voar, de ser sombra, de ser
ar.

A borboleta com asas de vento
abriu um orifício
na carapaça rija do casulo
e percebeu que nascia
da fonte do Sol
toda a claridade do dia,
que as árvores e os rios
sabiam de cor uma música
que ela nunca ouvira antes.
Quis aprender essa música
e esvoaçar com ela nas asas
até à outra margem.
ganhou altura e foi com a brisa
até onde o gosto de voar
a quis levar, sempre a voar. (...)

José Jorge Letria, In «*A borboleta com asas de vento*» (Ilustrações de Teresa Dias Coelho).
Sintra: Câmara Municipal de Sintra, 1990,
pp. 7-9.

Diferentemente do que se passa com os textos 1 e 2, a intenção do autor do Texto 3 – *Borboletas* –, retirado de uma enciclopédia destinada a um público infanto-juvenil, não é a de relatar a metamorfose das borboletas, embora se lhe refira. É, muito claramente, a de “parar o tempo” e de assim oferecer uma fotografia autorizada, uma classificação objetiva e “estaticizada” das borboletas (e de outros seres que pertencem à mesma

classe), expondo informação necessária que permita caracterizá-las de uma forma científica. Os significados são, neste caso, de natureza mais abstrata, destinando-se a práticas escolares de construção de saber científico.

TEXTO 3 – *Borboletas*

AS BORBOLETAS DIURNAS E NOCTURNAS formam a ordem *Lepidoptera*, uma das divisões da enorme classe dos Insectos, esta por seu lado parte do ainda mais vasto filo dos Artrópodes. Os lepidópteros são um dos maiores grupos de insectos com cerca de 150 000 espécies (cerca de 15% do total de todos os insectos conhecidos). São caracterizados por ter as asas cobertas por escamas minúsculas, característica que está na origem do nome da ordem (*Lepidoptera* significa asas com escamas). As borboletas apresentam também diversas características que são comuns a todos os insectos: um exosqueleto (esqueleto externo); três pares de patas articuladas (muito embora o par anterior seja reduzido em algumas espécies); três zonas distintas no corpo (cabeça, tórax e abdómen); e um par de antenas. Como sucede com a maioria dos outros insectos (por exemplo, escaravelhos, moscas e abelhas), as borboletas sofrem metamorfoses completas durante o seu ciclo de vida.

Kindersley, D. (1992). *Animais. Coleção Dicionários Visuais*. Lisboa: Editorial Verbo, p. 10.

Recursos linguísticos

A construção linguística destes diferentes significados é conseguida através do uso de diferentes recursos, agrupáveis em três grandes categorias: recursos de construção de macro-significados; recursos de construção de significados de natureza experiencial e interpessoal; e recursos de construção da representação textual. Uma breve análise dos três textos à luz destas categorias clarifica a distinção entre a linguagem vernacular e as linguagens especializadas e também ajuda a descortinar diferenças (ou níveis de diferença) entre as linguagens especializadas aqui ilustradas.

a) Recursos linguísticos de construção de macro-significados

Os recursos linguísticos que servem a construção e organização textual dos *macro-significados* são os *géneros textuais*. Os géneros textuais são formatos linguísticos prototípicos gerados pelos contextos sociais nos quais a sua utilização se configura. Trata-se de formas convencionadas de organizar globalmente a informação textual em ciclos de informação (ou

partes estáveis) muito bem delimitados, assim se construindo a coerência global do texto. A intenção específica de significação do enunciador numa situação de comunicação determina a opção por um género (Marcuschi, 2002; Pereira, Pinilla, Costa, & Oliveira, 2006). Por exemplo, se a sua intenção é a de dar uma opinião sobre um assunto, o enunciador terá de organizar globalmente a informação da forma correspondente ao “texto de opinião”, por isso conhecida e esperada pelos seus interlocutores; da mesma maneira, o leitor desse texto pode ver facilitado o seu processo de construção dos significados se aí encontrar a organização culturalmente partilhada (isto é, que ele também conhece) desse tipo de informação.

Os géneros textuais dos exemplos em análise são diferentes, dando assim formato linguístico a diferentes propósitos de significação dos enunciadores.

No Texto 1, a cantiga, as intenções dominantes são as de construir um relato ordenado de eventos (diz-se *bão, vamo contá a história da borboleta, né?*), o que determina a opção por um género que podemos designar de “relato”. Para além desse género, na cantiga há também a opção pelo género “conversa”. Estes dois géneros (relato e conversa) são os que as crianças começam por dominar, são os mais característicos da linguagem vernacular, e o texto *A metamorfose das borboletas* é, de facto, o texto mais marcadamente vernacular dos três.

O Texto 2 é uma narrativa literária que, tal como nas “narrativas” literárias clássicas, está organizada em duas partes convencionadas muito diferentes, correspondendo a primeira à construção do *setting* e a segunda, à sequência dos eventos. Justamente por causa da intenção de relatar uma sequência de eventos, a narrativa aproxima-se do género da cantiga (relato), mas o “formato” geral a que se atém é muito mais especializado do que o do relato.

O texto *Borboletas* tem um género diferente – é um texto de classificação –, muito especializado e associado ao âmbito social das ciências. A informação está organizada em (1) título; (2) informação genérica sobre a espécie, constituída pelos dois primeiros (grandes) períodos do texto, em que se identifica a classe a que pertence a espécie que está a ser referida e a diversidade de subespécies que a constitui; (3) apresentação e descrição de características específicas da espécie, de acordo com certas categorias bem delimitadas (características das asas/origem do nome, partes constituintes do corpo, processo de maturação).

b) Recursos linguísticos de construção de significados de natureza experiencial e interpessoal

Para além dos significados representados pela organização genérica, encontramos em qualquer texto significados experienciais e significados interpessoais.

Os primeiros são os referentes à parcela do mundo que é representada (*de quem se fala, o que fez, quando, onde e porquê e como*) os segundos dizem respeito à voz do enunciador do texto, mais concretamente: i) à atitude que esse locutor assume perante o que diz (sentimentos/afetos, razões, juízos ou valorações morais e éticas); ii) à força com que o faz (com muita, pouca ou nenhuma intensidade) e; iii) ao grau de assertividade sobre aquilo de que está a falar (ex: se é assertiva, mostrando dessa forma que detém autoridade/certeza sobre o que diz) ou não (caso em que o locutor pode interrogar o interlocutor, duvidar, ou citar outras vozes, abrindo-se assim ao interlocutor a possibilidade de negociar uma posição própria perante o que é dito e salvaguardando-se a responsabilidade do enunciador). Os verbos, os nomes, adjetivos, advérbios, as frases de diferentes tipos e complexidade, entre outros recursos gramaticais, repartem-se na construção desses significados.

Não é muito difícil perceber a diferente mobilização de recursos desta natureza consoante os significados representados nos três textos que aqui têm vindo a ser analisados.

Com efeito, na cantiga infantil, o relato do ciclo de vida da borboleta implica a mobilização de verbos de ação e grupos nominais simples; a familiaridade pretendida consegue-se através do recurso a construções frásicas simples, ao vocabulário comum (*pacotinho, drops...*). Mas esse relato não é feito por uma voz constantemente assertiva, pois na cantiga ouvem-se interrogações de alguns “personagens-relatores” (cf. (a) e (b)), que assim marcam a sua *posição de alguma dúvida* perante a complexidade do fenómeno que estão a relatar:

- (a) “– quer dizer que a lagarta nasce do ovo da borboleta?
– é, mas não parece filha dela não... não tem asa, tem um monte de perna,
É peluda, diferente, né?
– é, o pintinho é mais parecido com a gente né...
– é, tem duas pernas, um bico, e é mais bonitinho, né...”.

- (b) “– bom, mas pera um pouco, quer dizer que borboleta e a lagarta são o mesmo bicho?
– é...com uma metamorfose no meio!
– ih... agora complicou...acho melhor agente subir o tom...vamo lá...”.

Por sua vez, a construção dos significados na narrativa literária implica a utilização de recursos linguísticos específicos, como, por exemplo, o pretérito imperfeito para construir o *setting* (*era, dormia...*), e o pretérito perfeito para construir a sequência de eventos (*abriu, quis...*) (Fonseca, 1994; Sousa, 2008). A construção do cenário é também acompanhada de algum domínio de nomes e grupos nominais (*casulo, sono, borboleta com asas de vento, casa, cama, segredo, abrigo, brancura de nuvem...*), enquanto a da sequência das ações por um certo destaque dos verbos de ação (*abriu, ouvir, aprender, esvoaçar, ganhou, foi, levar...*). Sendo este texto a representação metafórica de um facto da vida humana, predomina o uso de nomes (*casa, cama, segredo, abrigo, sede, pressa, sono...*), adjetivos (*forte, segura*) e verbos (*dormia, agitava, percebeu, ouvira, quis...*) relacionados com agentes humanos mas que são naturalizados a propósito da borboleta, criando assim personificações e dando a este texto muito do seu carácter literário.

No texto do *Dicionário visual dos animais*, predominam os recursos linguísticos adequados à construção das generalizações científicas: os grupos nominais (GN) (cf. (c)), carregados de informação objetiva sobre os seres vivos que estão a ser classificados. Muitos desses grupos nominais têm no seu núcleo nomes “técnicos”, especializados:

- (c) [_{GN} a ordem Lepidoptera, uma das divisões da enorme classe dos insectos, esta por seu lado parte do ainda mais vasto filo dos Artrópodes];
[_{GN} um dos maiores grupos de insectos com cerca de 150 000 espécies (cerca de 15% do total de todos os insectos conhecidos)];
_{GN} diversas características que são comuns a todos os insectos].

O predomínio destes recursos diminui o protagonismo dos verbos de ação, que, como esperado, são agora substituídos por verbos de tipo estativo (*formar, ser, apresentar...*). Como também é típico deste género de texto, estes verbos relacionam gramaticalmente as entidades em questão com as propriedades que lhes estão a ser atribuídas, o que é imediatamente evidente no primeiro período do texto (cf. (d)):

- (d) As borboletas diurnas e nocturnas [_vformam] a ordem Lepidoptera, uma das divisões da enorme classe dos insectos, esta por seu lado parte do ainda mais vasto filo dos Artrópodes.

Não se ouve nenhuma voz para além da do autor, que, ao limitar-se a fazer afirmações, marca uma posição de autoridade não questionável sobre o que diz acerca das borboletas.

c) Recursos linguísticos de construção da representação textual

Os três textos aqui em análise variam também nos recursos linguísticos que são usados na construção da representação textual dos significados que cada um veicula. Esses recursos podem ser subdivididos em *recursos de textura e modos de representação e de enunciação da mensagem*.

i) Recursos linguísticos de construção de textura

Os recursos de *textura* fazem com que um conjunto de significados constitua, na superfície textual, um todo coerente e não um mero amontoado de peças soltas, assegurando, assim, que a informação esteja bem relacionada entre si a um nível textual local. Uma possibilidade muito simplificada de pensar esses recursos de textura é a de distinguir recursos de *organização referencial, lógica, informativa e espacial*.

Recursos como os constituídos pelas expressões anafóricas garantem a *organização referencial* ao longo do texto. Por exemplo, pronomes ou grupos nominais definidos normalmente recuperam a referência a entidades previamente referidas no texto, incluindo as entidades novas no universo referencial (como as introduzidas através dos grupos nominais indefinidos). A *organização lógica* de um texto é estabelecida através das conjunções e conectores, que marcam visivelmente as relações de significado que se estabelecem entre os eventos ou estados representados nas orações ou períodos (por exemplo, de causa, de concessão, condição, etc.).

Um texto em que o controlo da *organização referencial* não é feito é, por exemplo, um texto no qual se repete a referência a uma entidade usando a mesma expressão referencial ou um texto no qual se introduz a referência sistemática a novas entidades, sem se perceber que são novas no texto nem que relação têm com as que foram previamente referidas. Por sua vez, a falta de controlo da *organização lógica* implica a justaposição de estados ou ações, cuja integração ou relação lógica pode não se conseguir inferir. O controlo da organização referencial e o da lógica contribuem, portanto, para a construção de uma propriedade fundamental

da textura, que é a da *coesão*, definível como a *unidade* de um texto: um texto coeso é um texto cujas partes estão bem “ligadas entre si”, formal e semanticamente (Halliday & Hasan, 1976).

Mas um texto é mais do que um conjunto estável de significados, bem ligados entre si; um texto é também uma sequência de significados que progride necessariamente do que é conhecido para o que é novo. Qualquer texto tem de fazer avançar a informação, e o principal recurso de gestão desse avanço é o da organização da oração em duas partes: a que serve de ponto de partida da mensagem, geralmente coincidente com informação já conhecida antes no texto (expressa na parte inicial de uma oração e que normalmente inclui o sujeito), e a que detém aquilo que se diz a esse respeito, correspondente, regra geral, a informação nova. Um texto em que o controlo da *organização informativa* não é feito é, por exemplo, um texto que repete o ponto de partida, acumulando assim repetição de informação conhecida, ou ainda um texto no qual se justapõe informação nova sem se perceber muito bem “o que é que aquilo tem que ver com o que foi dito antes no texto”.

Os recursos de *organização espacial*, através do uso da pontuação, na escrita, ou da prosódia, na oralidade, são usados na marcação e delimitação das unidades de sentido criadas no texto: títulos, parágrafos, períodos ou unidades de sentido mais pequenas. Mafalda Mendes⁴ defende que sem essa marcação e delimitação “não há textura: há um contínuo monótono, incapaz de produzir significação”. Na sua opinião, um texto que falhe a este nível é um texto que não respira!

Os diferentes recursos de *textura* acima sistematizados são de diferente natureza. Os recursos de *organização do fluxo da informação* organizam os significados “dentro” das orações; os de *coesão* organizam os significados “entre” as orações; e os de *organização espacial* sinalizam/marcam organização desses e de outros significados, incluídos os macro-significados, em todo o texto.

Os três textos aqui em análise distinguem-se consideravelmente ao nível da construção da sua textura. A cantiga e o texto *A borboleta com asas de vento* são os mais claramente marcados em termos da organização espacial da informação por causa do recurso à versificação. Nos outros domínios que constituem a textura, a cantiga infantil é muito menos especializada que os restantes textos por se tratar de um texto cujo

⁴ Em conversa pessoal.

significado está parcialmente ancorado na situação de enunciação, e não construído dentro do universo de referência do próprio texto (cf. *modos de enunciação*, adiante no texto). Por exemplo, para entender a referência de expressões como *nós*, de *a gente* e de *pintinho* há que sair do texto e ir procurar essa informação no contexto da enunciação criado pelo vídeo. Nestes casos, a referência é deíctica (e não anaforicamente construída), pois as expressões referenciais apontam para entidades só se podem identificar nesse contexto de enunciação; pelo texto da cantiga não se consegue saber quem está a ser referido. Neste sentido, é o texto menos coeso dos três.

Pelo contrário, a textura dos restantes dois textos é muito bem pensada e gerida: trata-se de textos mais especializados ao nível da construção da organização referencial, lógica (portanto, da coesão textual) e do fluxo da informação. Repare-se, em particular, na forma como a gestão do fluxo da informação conhecida e informação nova é construída no seguinte excerto do texto *Borboletas*:

- (e) As borboletas diurnas e nocturnas formam a ordem *Lepidoptera*, uma das divisões da enorme classe dos insectos, esta por seu lado parte do ainda mais vasto filo dos Artrópodes. Os lepidópteros são um dos maiores grupos de insectos com cerca de 150 000 espécies (cerca de 15% do total de todos os insectos conhecidos).

O primeiro período, que, de facto, inicia o texto original, parte de um ponto de partida conhecido ou que se supõe conhecido [as borboletas diurnas e nocturnas], avançando de imediato para a apresentação de informação nova sobre essa mesma entidade [formam a ordem *Lepidoptera*...]; repare-se como o período seguinte recupera, no ponto de partida da oração, informação agora conhecida [Os lepidópteros] e avança para informação nova acerca dessa entidade [são um dos maiores grupos de insectos...]. Textos como este exigem uma gestão rigorosa do avanço da informação, sendo o controlo dos constituintes que veiculam informação conhecida e informação nova fundamentais nessa organização.

ii) *Modos de representação da mensagem e modos de enunciação*

Os *modos da representação da mensagem* dizem respeito aos recursos usados na construção final da “superfície textual”: som, código escrito

e multimodalidade, sendo, neste último caso, sons, letras e imagens usados de forma interativa na representação dos significados.

A multimodalidade constitui o desenvolvimento cultural mais recente no modo de representação de significados, e o código alfabético é um dos modos culturais mais antigos. Ambos têm propriedades próprias e convenções de utilização (no caso do código escrito, por exemplo, os sinais, as letras, que representam sons e se leem da esquerda para a direita, de cima para baixo, processando também os espaços em branco, que, em geral, separam a representação de cada uma das palavras).

No texto da cantiga e no seu modo de representação original (no vídeo da série infantil), o processo de construção dos significados faz-se pela visualização e audição do vídeo, o que o converte num texto multimodal, que, contudo, não faz uso do código escrito. A construção dos significados do poema e do texto da enciclopédia, pelo contrário, envolve o conhecimento desse modo de representação da mensagem.

O *modo de enunciação* diz respeito às opções mais básicas tomadas pelo enunciador a propósito da construção da mensagem. O enunciador de um texto pode optar por dois modos básicos de enunciação: o modo dialógico e o monológico.

O modo de construção da mensagem é uma propriedade da representação textual a que se presta muito pouca atenção. A noção que mais se lhe aproxima é a de modos de organização do discurso (Pereira *et al.*, 2006; Marcuschi, 2002).

Se a propósito da noção de modos de representação se afirmou antes que se trata da construção da *superfície textual*, a propósito da noção de modo de construção da mensagem há a dizer que se trata de uma dimensão *fundacional* de todas as demais propriedades, antes comentadas. Para entender esta propriedade dos textos, pode ser interessante retomar o texto da cantiga, dado que combina a utilização dos dois modos de enunciação, o dialógico e o monológico.

O modo dialógico é enquadrador deste texto (cf. (f)). O texto começa por dizer:

- (f) “Assim como nós
Que nascemos do ovo
A borboleta
Nasce também
(...)”

Có có có có có

Có có có

– bão, vamo contá a história da borboleta, né?

– vamo lá”.

Esta conversa constitui o mundo de referência do texto – o mundo das aves de curral, que são as enunciatóricas do texto – e, por isso, sabemos, por exemplo, qual o referente do pronome *nós*, que não nos inclui a nós, leitores. Além disso, como se trata de um relato sobre a vida de um animal que é familiar às crianças, a referência inicial à borboleta é feita com o uso do artigo definido; também, tal como em qualquer outra situação em que a opção pelo modo de enunciar a mensagem seja este, a opção pelo modo dialógico em algumas partes deste texto faz com que a linguagem não precise de “dizer tudo” de uma forma explícita porque há entre os enunciatóricas e entre estes e os seus interlocutores todo um conhecimento partilhado que permite deixar espaços em branco. Por exemplo, só se faz referência ao *pintinho*, não sendo necessário explicitar que o “pintinho é o nosso filho”.

Todas estas propriedades são diferentes quando os enunciatóricas optam pelo modo monológico, que, curiosamente, também está presente noutras partes deste mesmo texto.

Há, de facto, muitos momentos na cantiga em que o modo de enunciar a mensagem é o monológico. Nesses casos, o texto adquire autonomia e auto-suficiência relativamente à situação de enunciação. Neste e em qualquer outro texto em que o enunciatóricas opte por este modo (como nos textos 1 e 2), a linguagem é por isso mesmo chamada a realizar muito mais trabalho do que nos casos de opção pelo modo dialógico. Quando a opção recai no modo monológico de construir a mensagem, o texto tem de dar ao leitor a informação necessária para que este possa construir o universo de referência de tal modo que, por exemplo, as expressões referenciais possam referir “dentro desse universo” e as relações lógicas sejam perfeitamente identificáveis. No texto da cantiga, quando, por exemplo, se relata o ciclo vital da borboleta, as expressões referenciais referem “dentro desse outro universo”: sabemos que quando se diz “o ovo fica lá” o *ovo* é o da borboleta e não o das aves-enunciatóricas, e que *lá* se refere à folha onde fica o ovo da borboleta e não ao ninho dos galináceos que estão a contar a história. Também sabemos que em “joga as pernas fora” se está a referir as pernas da borboleta e não às dos enunciatóricas...

Esta combinação do modo monológico (no relato) com o modo dialógico (na conversa) de enunciar o texto da cantiga não é nada ingênua. Os momentos de diálogo entre os relatores do ciclo vital da borboleta simulam claramente uma atuação linguística muito comum no mundo infantil: colocam perguntas (e obtêm respostas) entre si sobre os factos mais difíceis de compreender no processo que estão a relatar; e, quando essas mesmas vozes com rosto relatam o ciclo de vida das borboletas, constroem uma mensagem monologicamente. Esta é uma das razões pelas quais a cantiga se aproxima definitivamente da capacidade linguística (vernacular) do interlocutor a quem se destina, tornando-se, por isso mesmo, um texto muito acessível. Com efeito, trata-se de interlocutores cujo principal modo de construir conhecimento continua a ser o dialógico, mas que iniciaram já a construção do modo monológico de enunciar o discurso através do relato: as crianças pequenas, muito conversadoras, rapidamente desenvolvem também a capacidade de relato, muito sustentada pela *narratividade* que define a mente humana assim como pela emergência da *teoria da mente*, que lhes permitem não só organizar sequências de eventos como também relacioná-los com as intenções dos participantes. Na medida em que promove o contacto com modo monológico de construir a informação que a criança vai encontrar nos textos escolares, a cantiga é, por isso mesmo, um texto muito adequado a crianças que já caminham para a linguagem especializada da escola... e isto num contexto de muito “amparo linguístico” dialógico. Com a leitura de textos, uma das principais mudanças discursivas encontradas pelas crianças é a de, justamente, terem de (aprender a) lidar com os textos monologicamente enunciados e a relacionar-se com eles como fontes autónomas e primordiais dos significados.

Nesta parte deste capítulo, procurou-se fundamentar a ideia de que a leitura de textos é um processo de construção de significados que implica o uso de linguagens especializadas. Definiram-se estas linguagens como desenvolvimentos culturais, historicamente motivados, da linguagem mais vernacular, e, ainda que de um modo muito simplificado, essas noções foram ilustradas com a análise de três textos. Procurou-se mostrar como a configuração dessas linguagens está relacionada com a necessidade de representar determinados *significados* (macro-significados, os significados experienciais e interpessoais e os modos de construir a representação textual desses significados). A análise realizada mostrou por que razão os textos *Borboletas* (Texto 3) e *A borboleta com asas de vento*

(Texto 2) são mais especializados do que o da cantiga infantil (Texto 1), que se aproxima mais, embora não absolutamente, de uma linguagem vernacular. Em cada caso, o conjunto de *recursos linguísticos de construção de significados especializados* constitui evidência de uma determinada linguagem especializada.

A breve análise realizada também deixa perceber que linguagem vernacular e linguagens especializadas não são realidades linguísticas independentes entre si. Na verdade, a linguagem vernacular de cada criança serve de trampolim para esses outros desenvolvimentos culturais, constituídos e construídos com muitos dos recursos da linguagem vernacular. A ideia que será explorada na parte seguinte do capítulo é a de que a leitura de textos é um processo muito exigente precisamente por causa de esses textos serem construídos em linguagens especializadas, argumentando-se por isso sobre a necessidade de que a aprendizagem da leitura de textos seja acompanhada da aprendizagem dessas outras linguagens.

Para um entendimento da complexidade d(a aprendizagem)a leitura

A leitura de textos é um dos processos através dos quais as crianças dão continuidade ao processo de construção de saberes que iniciaram nas idades pré-leitoras, agora em direção sistemática aos significados especializados, ao saber cultural. Fora da escola, a leitura de textos é transversal à vida social dos indivíduos, e, em contexto escolar, esse processo é claramente transversal ao currículo. Os significados especializados representados nos textos *Borboletas* e *A borboleta com asas de vento*, por exemplo, constituem saber cultural que se aprende através da leitura desses textos em diferentes áreas curriculares.

A linguagem especializada com que se constroem os significados nesses textos é um poderoso fator de complexidade da sua leitura. Na perspectiva que aqui está a ser exposta neste capítulo, “ser leitor” significa ser capaz de usar a linguagem especializada para construir significados e aprender. Desse modo, o nível de compreensão que um indivíduo obtém com a leitura de um texto depende muito estreitamente do nível de desenvolvimento da sua capacidade linguística especializada: dificilmente as crianças constroem os significados especializados que são representados nos textos que têm de ler se não dominarem essa linguagem. Aprender a ler é, portanto, sinónimo de aprender a significar fazendo uso da lin-

guagem “problema, difícil, exigente, estranha” com que se constroem os significados especializados nos textos que circulam no contexto escolar.

A implicação mais imediata deste entendimento é a de que a aprendizagem da leitura exige crucialmente a expansão do potencial de significação vernacular das crianças, isto é, a apropriação das *formas de linguagem* usadas na construção do novo saber escolar que está nos textos que se leem (Pereira, 2008, a e b). Na escola, e como refere Halliday (1993), *aprender é também aprender a significar...*, o que quer dizer que construir o saber cultural, especializado, que a escola quer ensinar e que está nos textos que se leem exige o desenvolvimento da linguagem que o constrói, neste caso, a “linguagem da cultura especializada”, a “linguagem da escola” (Halliday, 1993; Christie, 1998; Christie & Mission, 1998; Gee, 1996, 2001, 2004; Martin & Rose, 2005).

As investigações têm revelado que algumas crianças são, de facto, iniciadas nesses modos de significar especializados em idades pré-leitoras durante as interações diárias que mantêm nos seus contextos familiares (Hasan, 2001, 2002; Heath, 1983; Wells, 1987, 2001; Williams, 2001) e certamente também nos contextos de educação pré-escolar. Essas investigações mostram como as linguagens especializadas “entram” na vida das crianças pré-leitoras através da construção de significados especializados decorrentes da sua participação em determinadas práticas de ação linguística.

A prática mais comum de iniciação das crianças não-leitoras na construção de significados com linguagens especializadas é a da leitura de histórias. Muito para além do prazer estético e do entretenimento que assim se proporciona às crianças, é enorme o potencial da leitura de histórias para as crianças como contexto de imersão e de desenvolvimento de formas de significar típicas da escola. Quer isto dizer que a leitura de textos “alimenta” o desenvolvimento da principal ferramenta (a linguagem especializada) de que mais tarde o (aprendente de) leitor se servirá para poder ler autonomamente.

A investigação tem também mostrado que a leitura que alimenta essa capacidade linguística não é “uma leitura qualquer”. Sendo certo que ouvir ler histórias coloca as crianças perante um estímulo linguístico especializado (Morais, 1997), o fator mais importante parece estar na condução das crianças a *fazer significado* com a linguagem que ouvem ler, isto é, a agir linguisticamente de uma forma especializada. Williams (2001) mostra como nem todas as interações que se estabelecem entre

adultos e crianças a esse propósito são igualmente relevantes, destacando as que fazem com que a construção de significados progrida num sentido simultaneamente genuíno e representativo daquilo que são os modos de significar próprios da escola: solicitações de informação e explicações, interpretações do texto para além do seu estatuto de história local e específica, estabelecimento de relações com outros textos, de modo a que as crianças não leitoras cheguem a aprendizagens sobre outros contextos e sobre a sua própria experiência pessoal.

A investigação também tem mostrado como as conversas quotidianas podem colocar as crianças perante o desafio de ter de ir mais além da (inter)ação no e sobre universo contextual quotidiano do aqui e do agora (no âmbito do qual aprenderam a utilizar a linguagem vernacular para satisfazer necessidades), conduzindo-as para o mundo inteligível e iniciando-as noutras maneiras de agir linguisticamente sobre o mundo (Hasan, 2001): relacionar e explicar conceitos e factos, descrever e classificar tipos de animais e plantas, refletir sobre objetos, ações, situações, conceitos técnicos.

Seja pela via de leitura de texto seja pelas conversas sérias que é possível ter com as crianças pré-leitoras, a prática situada de construção de significados nesses contextos proporciona a imersão das crianças não leitoras na utilização de formas de significar especializadas, desencadeando um tipo de aprendizagem implícita dessa linguagem. Com essas práticas, o mecanismo social de apoio ao desenvolvimento da linguagem, proporcionado pelos desafios colocados pelos pais ou educadores que leem com e para as crianças, está a ser usado para estimular a sua capacidade de significar, criando Zonas de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky, 1995) da própria linguagem. Este procedimento pedagógico ativa o mesmo mecanismo social que apoia a aprendizagem da linguagem vernacular, agora com a diferença de que se está a procurar o desenvolvimento de dimensões especializadas da linguagem. A este respeito, é muito grande o potencial que o texto *A metamorfose das borboletas* oferece para a construção de zonas de desenvolvimento próximo da linguagem especializada com as crianças não leitoras.

Segundo Hasan (2001), é essa “história de implicação na atividade semiótica que as crianças trazem para os seus encontros com o discurso da escola” (p. 120)⁵, preparando-as para aprender a cultura especializada

⁵ Tradução livre.

que se representa com essas linguagens. Na opinião desta investigadora, a não familiarização com a forma especializada de usar a linguagem condiciona fortemente a participação das crianças no discurso especializado de produção de conhecimento, como é o exigido pela leitura de textos na escola, tendo por isso as crianças de fazer um esforço grande para dominar a linguagem “da escola” (Schleppegrell, 2004). O estudo longitudinal de Wells (1987) mostrou que, apesar de a competência linguística básica estar bem distribuída entre as crianças da sua amostra (a maioria das crianças em idade pré-escolar que estudou era capaz de lidar com as exigências de escuta e de expressão oral da sala de aula; era, portanto, proficiente em termos da sua linguagem vernacular), o seu êxito na escola não foi igual. Wells verificou que esse sucesso foi muito mais influenciado pela familiarização das crianças com o tipo de capacidades linguísticas especializadas valorizadas em contexto escolar.

A este respeito, a escola (do 1.º ciclo em diante) tem um papel muito mais complexo. Por um lado, porque, quando se começa formalmente a aprender a ler, aos seis anos, a faculdade inata que sustenta a aquisição da linguagem vernacular ainda está no seu período crítico de funcionamento (Lenneberg, 1967). Quer isto dizer que a escola é, em primeiro lugar, chamada a promover a continuidade do processo natural desse desenvolvimento, sobretudo com as crianças cujo contexto social não apoiou o desenvolvimento vernacular de forma desejável. Por outro lado, porque os textos que há que ler “aparecem como cogumelos” por todas as partes do currículo e são cada vez mais exigentes. A aprendizagem linguística que acontece na escola tem, por isso, de ser muito mais sofisticada do que a aprendizagem que acontece em idades não leitoras.

A partir do momento em que os alunos se tornam capazes de identificar palavras escritas (aprendendo a processar o código e capitalizando vocabulário visual), a sua aprendizagem através da experiência prática da leitura aumenta consideravelmente, pois tornam-se capazes de ler autonomamente, o que significa que as próprias crianças se podem assim implicar mais ativamente na reconstrução da sua capacidade linguística. Mas, na escola e já a partir do 1.º ciclo, o potencial de aprendizagem dado pela *prática das linguagens especializadas* é complementado por uma *aprendizagem consciente e gradual dessas linguagens*. As práticas de leitura de texto, na escola, abrem espaço para que, de um modo particularmente pertinente na aula de Português, a atenção das crianças seja conduzida, gradual e explicitamente, para os recursos linguísticos com que se cons-

troem os significados nos textos que estão a ler (e que têm de escrever). Também no caso da aprendizagem da linguagem, a aprendizagem consciente é uma arma poderosa quando complementa a aprendizagem implícita das dimensões culturais do saber especializado e sustenta a transferência de saberes e, por conseguinte, uma prática situada transformada e monitorizada pelos aprendentes (Brandsford, Brown, & Cocking, 2007; *The New London Group*, 2000). Justamente por estar em causa a aprendizagem de dimensões culturais da linguagem, é necessário reforçar o mecanismo social de apoio ao seu desenvolvimento. E, na verdade, foi para promover esse tipo de aprendizagem que a escola foi criada. O potencial que os textos *Borboletas* e *A borboleta com asas de vento* oferecem ao professor para construir zonas de desenvolvimento próximas das linguagens especializadas das suas crianças-leitoras é francamente considerável.

As linguagens especializadas e a investigação sobre (o ensino da) leitura

À luz do exposto, é pertinente concluir este capítulo questionando o tratamento que a escola e a investigação sobre a leitura e sua aprendizagem têm sido capazes de dar a este assunto. A identificação e caracterização de processos cognitivos implicados na leitura (por exemplo, o processo de decifração, o de inferência ou o de mobilização de conhecimento prévio (Giasson, 1990, 2005; Irwin, 1986; MacGuinness, 2006; Sim-Sim, 2007) têm recebido muito maior atenção do que o estudo da complexidade linguística dos textos, cujas especificidades desencadeiam muitos desses processos mentais de leitura (Pereira, 2008a; Viana, 2002). Consequentemente, também tem sido pouco evidente (ou, pelo menos, pouco sustentada) a defesa da promoção do desenvolvimento do conhecimento linguístico dos leitores para promover a aprendizagem da leitura.

É possível que a falta de atenção às linguagens especializadas na nossa tradição educativa ao nível da língua explique a razão para que se lhe tenha conferido um lugar muito difuso no currículo. Isso é visível, por exemplo, no facto de muitas das dimensões que sistematizei na primeira parte do texto aparecerem diluídas nos diferentes domínios curriculares no âmbito da educação em língua (seja no domínio da “Linguagem oral e abordagem à Linguagem escrita” da “Área de expressão e comunicação” nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (M.E., 1997), seja nas competências específicas (leitura, escrita,

conhecimento explícito...) que estruturam o *Programa de Português para o Ensino Básico* (Reis, 2009) ou nos domínios que estruturam as Metas Curriculares do Ensino Básico (<http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>). Uma das formulações mais próximas da noção de linguagens especializadas que está consagrada nos documentos reguladores da prática pedagógica é a constituída pela noção de “língua padrão”. Mas mesmo essa noção tem de ser entendida de uma forma crítica.

O conceito de linguagens especializadas a que foi feita referência neste capítulo é identificável com vários aspetos da noção de português-padrão que fundamenta os discursos escolares que dela se servem. Que a noção de *linguagens especializadas* e a de *português-padrão* são conceptualmente próximas pode ser inferido das seguintes considerações sobre este último conceito:

“Uma das coisas mais importantes que aprendemos na infância é a nossa língua materna, instrumento que utilizaremos toda a vida para compreendermos o que nos rodeia e para comunicarmos os nossos sentimentos. No início da infância aprendemos a língua com a família mais próxima; depois os nossos horizontes alargam-se, integramo-nos em novos grupos sociais e entramos para a escola. Aí continuamos a aprender a língua materna, mas, agora, na perspectiva da língua-padrão: aprendemos a maneira de falar e escrever que é considerada correcta pela comunidade de que fazemos parte” (Mira Mateus & Cardeira, 2007:13);

“Se compreendermos que a norma-padrão, correspondendo a um modelo ideal construído pela história de uma língua e da sua sociedade, não tem existência real, teremos que admitir que alguns registos se aproximam mais desse modelo do que outros. (...) O texto literário, o ensaio científico, o discurso formal, mas também o texto jornalístico e o publicitário, fazem parte de um conjunto de linguagens que se estratificam no nosso quotidiano e que consolidam a nossa imagem de padrão. Cada discurso, desde a conversa informal que temos entre amigos ao texto literário mais elaborado, se rege por normas. Quem não frequentou a escola não deixa (...) de dominar as normas que regem a sua variedade regional e as dos grupos sociais a que pertence. Ao longo da vida vamos conhecendo novos grupos e dominando outras normas. O acesso à escola, aos meios de comunicação, fornece-nos uma norma culta, socialmente valorizada e que se aproxima do modelo ideal, a norma-padrão” (idem, p. 27).

Apesar dos pontos de contacto que existem entre ambos conceitos [“a norma não é a nossa língua nativa, mas um produto cultural” (idem, p. 30)], a defesa da existência de *linguagens especializadas* e da necessidade da sua aprendizagem fundamenta-se em razões diferentes das que, no texto citado e noutros, justificam a noção de *língua-padrão*. Neste último caso, fala-se de um modelo (idealizado), que existe para criar correção, homogeneidade e coesão linguística e, desse modo, facilitar a comunicação, a aceitabilidade e a credibilidade do cidadão. Não deixando de ter subjacente a intenção de proporcionar a todos o acesso a uma variedade útil e culta para a integração na sociedade, a justificação da necessidade da sua aprendizagem tem também implícitas claras razões de ordem política, mais concretamente de controlo social.

Diferentemente, a noção de *linguagens especializadas* emerge exclusivamente da necessidade de representar novos significados culturalmente configurados: a cultura evolui... a língua varia para representar esses significados... a sua aprendizagem na escola obedece ao imperativo de ampliar a capacidade linguística das crianças de modo a capacitá-las para lidar com essas linguagens e, assim, construir esse conhecimento. Quer dizer, ao falar de *linguagens especializadas* neste texto, faz-se referência a dimensões linguísticas em aprendizagem que não se justificam pelo *dever* nem pela *correção*, mas sim e sobretudo pela *necessidade*. Tal como aqui apresentada, a noção de *linguagens especializadas* dá, por isso, lugar a um entendimento potencialmente menos perigoso, quer porque democratiza (valoriza, não discrimina, porque não tem por que razão o fazer) a “imagem” da linguagem vernacular dos alunos, quer porque redefine prioridades, tornando evidente a necessidade de promover o desenvolvimento desse nível linguístico para permitir que a leitura dos textos possa, de facto, constituir-se como um processo de construção de aprendizagens.

Referências bibliográficas

- BARON-COHEN, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. MIT Press/Bradford Books.
- BRANDSFORD, J. D., BROWN, A. L., & COCKING, R. R. (Orgs.) (2007). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: SENAC
- BRUNER, J. S. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- BRUNER, J. S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (1ª Ed.). Barcelona: Gedisa.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- CHRISTIE, F. (1998). Learning the literacies of primary and secondary schooling. In F. Christie & R. Misson (Eds.), *Literacy and schooling* (pp. 47-73). London: Routledge.
- CHRISTIE, F., & DEREWIANKA, B. (2010). *School discourse*. London: Continuum.
- CHRISTIE, F., & MISSION, R. (1998). Framing the issues in literacy education. In F. Christie, F. & R. Misson (Eds.), *Literacy and schooling* (pp. 1-17). London: Routledge.
- FONSECA, F. I. (1994). *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- GEE, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourse* (2nd Ed.). London: Taylor & Francis.
- GEE, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714-725.
- GEE, J. P. (2004). *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. New York & London: Routledge.
- GIASSON, J. (1990). *A compreensão na leitura*. Porto: Asa.
- GIASSON, J. (2005). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- HAGE, S. R. V., RESEGUE, M. M., VIVEIROS, D. C. S., & PACHECO, E. F. (2007). Análise do perfil das habilidades pragmáticas em crianças pequenas normais. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 19(1), 49-58.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- HALLIDAY, M. A. K., & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman Group.
- HALLIDAY, M. A. K., & MARTIN, J. (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. London: The Falmer Press.
- HASAN, R. (1985). *Linguistics, language and verbal art*. Geelong, VIC: Deakin University Press.
- HASAN, R. (2001). The ontogenesis of decontextualised language: Some achievements of classification and framing. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy. The contributions of Basil Bernstein to research* (pp. 47-79). New York: Peter Lang.

- HASAN, R. (2002). Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: Some implications for tomorrow's schooling. In G. Wells. & G. Claxton (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (pp. 112-126). London: Blackwell.
- HEATH, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and schools*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IRWIN, J. W. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- LENNEBERG, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- MACGUINNESS, D. (2006). *O ensino da leitura: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Porto Alegre: Artmed.
- MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & Bezerra, M. A. (Orgs.), *Gêneros textuais & ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.
- MARTIN, J. R., & ROSE, D. (2005). Designing literacy pedagogy: scaffolding asymmetries. In R. Hasan, C. Matthiessen & J. Webster (Eds.), *Continuing discourse on language. A functional perspective* (Vol 1, pp. 251-280). London: Equinox.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- MIRA MATEUS, M. H., & E. CARDEIRA (2007). *Norma e variação*. Lisboa: Caminho.
- MORAIS, J. (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos.
- PEREIRA, C. C., PINILLA, M. A. M., COSTA, M. C. R., & OLIVEIRA, T. L. (2006). Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In M. A. L. Pauliukonis & L. W. Santos (Orgs.), *Estratégias de Leitura. Texto e Ensino* (pp. 27-58). Rio de Janeiro: Lucerna.
- PEREIRA, I. S. P. (2008a). *Para a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da literacia no 1.º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, não publicada. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- PEREIRA, I. S. P. (2008b). Desenvolver competências linguísticas para aprender a construir o conhecimento escolar. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp.173-200). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

- PERNER, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação-DGIDC.
- SCHLEPPEGRELL, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SIM-SIM, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- SOUSA, O. (2008). Desenvolver a competência narrativa. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp.13-52). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- THE NEW LONDON GROUP (2000). A pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies* (pp.19-37). London: Routledge.
- VIANA, F. L. P. (2002). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- WELLS, G. (1987). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*. London: Hodder & Stoughton.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socio-culturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- WILLIAMS, G. (2001). Literacy pedagogy prior to schooling: Relations between social positioning and semantic variation. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy. The contributions of Basil Bernstein to research* (pp. 17-45). New York: Peter Lang.



Centro de Investigação em Estudos da Criança
Universidade do Minho

**FERNANDA LEOPOLDINA VIANA,
IOLANDA RIBEIRO, ADRIANA BAPTISTA**
coordenadoras

Ler para Ser

OS CAMINHOS ANTES, DURANTE
E... DEPOIS DE APRENDER A LER

LER PARA SER.

OS CAMINHOS ANTES, DURANTE E... DEPOIS DE APRENDER A LER

COORDENADORAS

FERNANDA LEOPOLDINA VIANA, IOLANDA RIBEIRO & ADRIANA BAPTISTA

EDITOR

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

Rua Fernandes Tomás, n.ºs 76-80

3000-167 Coimbra

Tel.: 239 851 904 · Fax: 239 851 901

www.almedina.net · editora@almedina.net

DESIGN DE CAPA

FBA.

PRÉ-IMPRESSÃO

EDIÇÕES ALMEDINA, SA

IMPRESSÃO | ACABAMENTO

PAPELMUNDE

Junho, 2014

DEPÓSITO LEGAL

377936/14

Apesar do cuidado e rigor colocados na elaboração da presente obra, devem os diplomas legais dela constantes ser sempre objeto de confirmação com as publicações oficiais.

Toda a reprodução desta obra, por fotocópia ou outro qualquer processo, sem prévia autorização escrita do Editor, é ilícita e passível de procedimento judicial contra o infrator.

Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

LER PARA SER

Ler para ser : os caminhos antes, durante

e... depois de aprender a ler / coord. Fernanda

Leopoldina Viana, Iolanda Ribeiro, Adriana Baptista

ISBN 978-972-40-5598-5

I – VIANA, Fernanda Leopoldina, 1955-

II – RIBEIRO, Iolanda S.

III – BAPTISTA, Adriana

CDU 028

ÍNDICE

Prefácio	
FERNANDO PINTO DO AMARAL.....	7
Introdução	
FERNANDA LEOPOLDINA VIANA, IOLANDA RIBEIRO & ADRIANA BAPTISTA	9
1. Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita	
FERNANDA LEOPOLDINA VIANA, ANA SUCENA, IOLANDA RIBEIRO & IRENE CADIME.....	15
2. Leitura de Palavras	
ANA PAULA VALE	33
3. Literacia visual no jardim de infância. As imagens ao pé das letras	
ADRIANA BAPTISTA.....	61
4. Para um entendimento da complexidade d(a aprendizagem)a leitura	
ÍRIS SUZANA PIRES PEREIRA	93
5. Motivação para a leitura	
JOÃO A. LOPES & MARINA SERRA DE LEMOS	121
6. Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés	
ANA MARGARIDA RAMOS & SARA REIS DA SILVA	149
7. Linguagem e literacia emergente. Propostas de intervenção em jardim de infância	
TERESA LEAL, ANA MADALENA GAMELAS, CARLA PEIXOTO & JOANA CADIMA	175
8. Padrinhos de Leitura	
ILDA FERNANDES & IOLANDA RIBEIRO	207

9. O desafio de formar leitores competentes	
ANABELA CARVALHO & MARIA DA CONCEIÇÃO TOMÉ	237
10. Ler, hoje	
ANA BELA MARTINS & TERESA CALÇADA	277